

# UMA ANÁLISE DOS PROCESSOS DE ESTIGMATIZAÇÃO DO “ALUNO-PROBLEMA”: A CONSCIÊNCIA CRÍTICA COMO PRODUTO DE SUA AUTONOMIA

Débora Cristina da Silva Alves<sup>1</sup>

Jacyara Farias de Melo<sup>2</sup>

Wagner Leite de Souza<sup>3</sup>

Andréa Adriana da Silva<sup>4</sup>

Neyde Jordânia Gomes Costa Vasconcelos<sup>5</sup>

Sandra Patrícia Lamenha Peixoto<sup>6</sup>

Psicologia



**cadernos de  
graduação**

ciências humanas e sociais

ISSN IMPRESSO 1980-1785

ISSN ELETRÔNICO 2316-3143

## RESUMO

O presente artigo tem por objetivo fazer uma análise sobre o processo de estigmatização decorrente do fracasso escolar. Com base em pesquisas bibliográficas, foi realizado um percurso histórico no qual a escola pública se fundamenta e sua cultura se estabelece, para que assim, possa-se promover um olhar macro na problemática que envolve o estigma impresso no dito “aluno-problema”. Realizou-se também análises das relações de poder no qual se sustenta o discurso hegemônico normativo confrontando assim uma perspectiva reducionista/simplista que visa depositar no aluno e/ou em sua família a culpabilização pelo “mau” rendimento ou evasão escolar, visto que este não se enquadra na lógica metodológica-padrão que é imposta dentro do contexto escolar. Dessa forma é exposto que tal método é em si mesmo engessante para com a singularidade do sujeito. Com isso, convidamos o psicólogo a uma reflexão dos processos históricos nos quais o problema se estabelece para que unindo forças possamos construir a ideia de um aluno enquanto ser autônomo dentro do processo que rege a aprendizagem.

## PALAVRAS-CHAVE

Estigma. Escola Pública. Psicologia.

## ABSTRACT

This article aims to make an analysis of the stigmatization process resulting from school failure. Based on literature searches, a historical path in which public school is founded and its culture is established was held for so, may be promoting a macro look at the issues surrounding the printed stigma in said "student-problem." also performed analyzes of power relations in which it holds the normative hegemonic discourse thus confronting a reductionist / simplistic perspective that aims to place the student and / or his family to blame the "bad" performance or truancy, since it does not falls under the methodological standard logic that is enforced within the school context. Thus it follows that such a method is in itself changeless towards the uniqueness of the subject. So, we invite the psychologist to make a reflection of the historical processes in which the problem is established so that by joining forces we can build the idea of a student while being autonomous within the process governing learning.

## KEYWORDS

Stigma. Public school. Psychology.

## 1 INTRODUÇÃO

Desde pequenos somos ensinados a silenciar nossas emoções, curiosidades e ideias; como crianças nos era negado o direito de opinar, de questionar. Frases comuns de serem ouvidas eram: "Cale-se menino (a)!" ou "Isso não é coisa de criança!". Numa reflexão sobre isso, Alencar (1989) aponta que privar o indivíduo da expressão, seja de um pensamento ou de uma ação, permite que este reduza o número de comportamentos, por pressupor que a exposição de uma ideia ou ação possa ser tida como insignificante. Ou seja, por medo de represálias não expressamos nosso pensamento autêntico, e isso se dá pelo processo de repressão que vivenciamos ao longo da infância.

Dessa forma, por uma necessidade de sermos aceitos, somos muitas vezes levados a anular as nossas ideias, a limitar as nossas experiências, a bloquear nosso crescimento. Este é um processo lento e gradual, que começa muito cedo na vida de cada criança, e que sofre o impacto de situações diversas ocorridas no seio da família e da escola.

Nessa perspectiva, a escola por ser um espaço onde a criança passa a maior parte do tempo, situações estigmatizadoras são vivenciadas diariamente pelo aluno, onde professores, preocupados e pressionados a transmitir o conteúdo curricular, não encontram o tempo necessário para ouvir as indagações da criança, para aproveitar as suas ideias, para valorizar seus pontos de vista e para utilizar os recursos de sua extraordinária imaginação, e acabam, portanto, ignorando o aluno (ALENCAR, 1989).

Todavia, é sabido que esse modelo de educação serve de manutenção para o não aprendizado efetivo do aluno, fazendo com que este, seja visto como “o que não aprende”, “burro”, “sem interesse”, já que nem todos aprendem de formas padronizadas. Todavia, a falta de entendimento de um aluno singular, nesse modelo de educação normativa, acaba produzindo no aluno o estigma de “aluno-problema”.

Em sua tese Roberta Sousa (2008), defende a ideia de que o estigma na escola é produtor do aluno-problema, dessa forma, a autora frisa que o conhecimento entre professor e aluno deve ser diário, se o professor já estigmatiza seus alunos, acaba por desacreditá-lo. Logo, dificulta o processo de aprendizagem do mesmo, contribuindo assim, para o desinteresse do aluno que internaliza que realmente é um fracassado.

Diante do exposto, o presente trabalho propõe fazer uma análise sobre o processo de estigmatização decorrente do fracasso escolar, sendo assim, faz-se necessário um recorte histórico, para que assim possamos ter uma compressão dessa lógica padronizante que se encontra atrelada à educação, no processo educar-aprender. Sendo assim, a partir dessa compreensão propomos uma reflexão que direcione a construção de uma crítica em prol de um fazer pedagógico que preze pela autonomia e singularidade dos indivíduos.

Podemos entender com isso, que a Psicologia Escolar emerge como uma ciência que é capaz de conhecer os processos que envolvem a problemática do aluno e atuar nutrindo uma visão multidimensional para ajudar não só o aluno, mas toda a comunidade escolar nas suas diversas problemáticas, assim como, tecer junto a todo sistema educacional, um fazer pedagógico, no qual o aluno torne-se um ser autônomo dentro do processo que rege a aprendizagem.

## **2 UMA ANÁLISE SOCIO-HISTÓRICA DA ESCOLA PÚBLICA**

Luengo (2009) destaca que houve interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos, que despertaram a necessidade de construir instituições educativas para crianças. Um exemplo disso se evidencia no século XVIII, onde a igreja em conjunto com o Estado criou assistências filantrópicas em prol dos cuidados à infância, visando aperfeiçoar a raça humana, corrigindo supostos erros, além de culpabilizar as famílias pela boa ou má conduta em que as crianças se encontravam.

Nota-se, também, que a pobreza era vista enquanto uma questão problemática que merecia uma atenção de destaque, pois os mesmos se firmavam no seguinte pressuposto de que a pobreza e a promiscuidade andavam juntas e que causavam a desordem social, responsável pelo alto índice de abandono infantil e consequentemente da mortalidade precoce, ainda na primeira infância.

Mas por que se deu esse interesse pela criança, e por que se intensificou a necessidade de se institucionalizar a escola?

Segundo Souza (2009), a educação passa por certos momentos históricos que percorrem desde o feudalismo ao capitalismo, no qual a institucionalização passa a ser um direito e um dever. Dessa forma, no início do período feudal esta se encontrava vinculada à Igreja para formação do clero e dos membros de uma classe privilegiada, onde pretendia atender apenas a nobreza que tinha acesso à educação elitizada.

Com o Iluminismo, as preocupações com a infância se intensificaram e se concentraram na ideia de transformar a criança em "homem dotado de razão", sempre com o objetivo de torná-la produtiva. Mas é no século XIX que a escola passa a ser o local por excelência da educação e da aprendizagem das crianças, havendo os disciplinamentos impostos pela instituição, com o intuito de constituir sujeitos eugênicos e capazes, que deem conta de uma nova forma econômica que surgia naquele momento - a industrialização. (LUENGO, 2009, p. 26).

O Iluminismo contribuiu com a consolidação da escola pública, objetivando disseminar normas morais baseadas em interesses da classe dominante, lançando uma visão de que a escola pública era para formação do homem devido à necessidade capitalista. Porquanto, o intuito real não era permitir o homem desenvolver-se intelectual e socialmente tornando-se um ser emancipado que tem o direito de escolher, buscar o conhecimento; mas, essa institucionalização e consolidação da escola pública se deram com a finalidade de ensinar as pessoas esses princípios e regras morais da burguesia para assegurar os interesses políticos e econômicos da classe social dominante.

Diante do exposto nota-se que a origem da escola pública se deu por meio de uma busca acirrada de poder analisada dentro de vários momentos históricos que acompanham o processo educacional. Com isso, o que consolidou a escola pública foi à influência do modo de produção e da luta de classes com o objetivo de utilizar-se da educação como instrumento de domesticação e repressão da classe proletária. Então, com o decorrer da história é visto que a sociedade sempre teve a necessidade de sustentar o poder e hegemonia por meio de um artifício, que vi-savam ensinar normas ou padrões morais as pessoas para conseguir controlá-las (BITTAR; BITTAR, 2012).

É importante ressaltar que após a institucionalização da escola pública enquanto um direito, ou melhor, dever de todos, os que eram inseridos no âmbito educacional e que em decorrência desse modelo pedagógico-padrão não conseguiam desenvolver-se ou aderi-lo de forma significativa (em sua maioria os pobres e pretos),

eram vistos com maus olhos, eram taxados como: incapazes; possuidores de alguma anomalia por não estarem conseguindo acompanhar o ritmo dos demais.

A criança era estigmatizada diante do seu insucesso numa escola que fazia uso de uma metodologia que desprezava as diversas formas de aprender, as singularidades dos sujeitos, e estes alunos que não se encaixavam no modelo padrão eram seguidos da seguinte nomenclatura “problema”. É neste momento que entra em ação um processo de exclusão, pois, para o sistema esses alunos são vistos enquanto um ser desnecessário, porquanto, quando adultos serão improdutivo. Dessa forma, pode-se identificar que o estigma decorrente do fracasso escolar está atrelado a todo processo de desenvolvimento histórico da escola.

## **2 O ESTIGMA EM DECORRÊNCIA DO FRACASSO ESCOLAR E A CULPABILIZAÇÃO DO OPRIMIDO**

Após a institucionalização da escola, o sistema se deparou com algumas problemáticas: o que fazer com os inadaptáveis, os que não conseguem aderir a esse método pedagógico padronizado? Lançar mão de outros recursos complementares? Segregá-los? Por que em sua maioria os inadaptáveis são das classes pobres e de raça negra? Como explicar para o povo a ideia de que apenas alguns têm alcance ao poder elitizado, e a grande maioria vive, enquanto classe média, pobre ou miserável, sendo estas duas últimas categorias ocupadas em sua maioria pelos negros? Diante de tais questões a ciência enquanto saber em prol do estado, entra em ação visando encontrar medidas e explicações convincentes para tais questionamentos.

De acordo com Sousa (2008), no Brasil as teorias que embasam a “exclusão” dentro das escolas, iniciaram a partir dos anos 1970 a chamada “teoria da carência cultural”, a qual afirmava que devido ao meio cultural, considerado inferior, das crianças das camadas populares, estas possuíam maior dificuldade de aprendizagem do que as crianças das classes sociais mais elevadas, ou seja, para essa teoria a responsabilidade do fracasso escolar estava única e exclusivamente no aluno que vivia no meio cultural carente. Assim, a tese de que o fracasso escolar de uma determinada classe social se dava por serem alunos “atrasados” era defendida, por simplesmente não possuírem cultura.

E como uma possível solução a fim de superar o fracasso escolar, essa teoria apontava a criação de programas compensatórios que tinham como objetivo oferecer as crianças da classe popular condições de “recuperar seu atraso” e sanar sua carência cultural. Desse modo, superados esses “problemas”, tais crianças seriam capazes de serem inseridas na escola e conseqüentemente superar o fracasso escolar só que na proposta de compensação fica evidente a reafirmação de um modelo único de cultura e a marginalização de uma determinada classe social, pois nessa perspectiva essa teoria contribuía para difundir uma visão de que as classes populares possuíam uma cultura inferior.

É importante frisar que nesse período havia um intenso interesse na raça (ideia eugênica), e isso parte do pressuposto de que a raça era vista enquanto símbolo de progresso para a nação. Por isso, que tal lógica defendia a noção de branqueamento da raça enquanto solução para uma sociedade melhor, porquanto a raça branca era tida como superior, mais saudável, rica e forte, e a inferior era caracterizada como pobre, preta e fraca, por isso, a primeira e não essa era tida como raça eleita e futuro da nação.

A psicologia, enquanto ciência, cooperou de forma considerável para os interesses das lógicas que atuavam por trás da educação/escola, por meio da psicomетria enquanto um dos seus ramos mais desenvolvidos colaborou com afirmações perversas, no período do início dos anos cinquenta, pois ela defendia a tese de uma suposta superioridade intelectual inata dos brancos, civilizados e ricos sobre os não-brancos, primitivos e pobres.

A partir da escala métrica de inteligência infantil de Binet, criada a pedido das autoridades educacionais francesas, o “movimento psicométrico” atingiu várias partes do mundo e o Brasil não foi exceção. Poucos anos depois, seria a vez dos testes de personalidade; investidos de poder científico, eles designariam os “normais” e “anormais”, os “ajustados” e os “desajustados”. (PATTO, 1992, p. 110).

Mas, pode-se dizer que esse pensamento excludente com alunos que fugiam dos padrões estabelecidos socialmente para ser visto como “normal”, vem de tempos. Patto (1991 APUD SOUZA, 2008) afirma que as primeiras influências desse pensamento se originaram da psiquiatria, nas décadas de 1920 e 1930, segundo a qual as causas do fracasso escolar estavam relacionadas a fatores genéticos, raciais e hereditários. As implicações da hereditariedade sofreram fortes influências das teorias de Darwin, o aluno que não tinha o seu processo de aprendizagem igual ao da turma, era considerado anormal, e essa anormalidade era atribuída a algum problema orgânico herdado.

Tais conclusões simplistas e reducionistas nas quais o estado se apoiava, sendo respaldado pela ciência serviam para anular a hipótese de que o sistema opressor que se encontrava atuante no âmbito educacional era cooperador ativo de tal problemática. E essa imputabilidade do sistema se encobria por trás de versões que situavam as causas das dificuldades escolares nos alunos e em suas famílias. Com isso, Patto (1992) afirma que tal lógica abria espaço para a penetração da Ciência pelo senso-comum, haja vista, pelos preconceitos e estereótipos sociais relativos a pobres e não-brancos, e essa atuação científica em prol de respaldar o estado em seus interesses foram influentes no processo de estigmatização do aluno enquanto incapaz dentro do contexto escolar.

Sendo assim, os indivíduos que apresentavam dificuldade de aprendizagem, em sua maioria os provenientes das classes populares e/ou com algum comprometimen-

to físico ou neurológico, passavam a ser estigmatizados na escola. E o estigma por ter consequências marcantes e aterrorizantes acaba por acarretar um déficit na aprendizagem dos alunos, e estes, acabam por não quererem ir à escola, por serem desacreditados do seu potencial e terminam internalizado esse estigma (SOUSA, 2008).

Em seu livro *Estabelecidos e os Outsiders*, Elias e Scortson (2000) apontam que em um estudo sobre os *burakumin*<sup>1</sup> verificou-se que as crianças marginalizadas são mais propensas à agressividade, e em certo sentido materializam os estereótipos que lhes são atribuídos, pelo menos até certo ponto.

Com isso, observa-se que a produção do estigma pode marcar a personalidade do indivíduo, de modo que, este passará agir diante do grupo, correspondendo ao estigma lançado. Dê a um grupo uma reputação ruim e é provável que ele corresponda a essa expectativa (ELIAS; SCORTSON, 2000 p. 30). Ou seja, dê ao aluno uma reputação ruim e ele corresponderá a essa expectativa. O estigma produzido neste contexto escolar aqui abordado age em decorrência dos alunos inadaptáveis frente a um método padrão no que diz respeito ao processo educar-aprender.

O estigma de acordo com Goffman (2008) refere-se a qualquer característica não necessariamente física ou visível, mas que não se associe com o quadro de expectativas sociais acerca de determinado indivíduo. Em seus estudos o autor detectou que a sociedade constitui padrões e estabelece meios de categorizar os sujeitos e os predicados considerados naturais para os membros que compõe cada uma dessas categorias. O que é considerado o “estranho”, diferente, torna-se desigual do outro que se encontra categorizado como “comum”, este sujeito diferente pode ser considerado uma pessoa com defeitos, em desvantagem, fraca ou perigosa. Logo, o estigma é a relação entre atributo e estereótipo.

Melo (2000) em seu trabalho sobre esse conceito de estigma no espaço social, o descreveu como um atributo que produz um descrédito amplo na vida do sujeito, pois em situações extremas, é nomeado como uma marca ou desvantagem em relação ao outro, isso constitui uma disparidade entre a identidade social demarcada por um modelo social e a identidade real. Para os estigmatizados, a sociedade reduz suas oportunidades, esforços e movimentos, não lhes atribuindo valor significativo.

É imposta sobre eles a perda da identidade social de seres individualizados e subjetivos, determinando assim uma imagem deteriorada para o mesmo dentro do modelo que mais convém socialmente. Isso significa dizer que o social anula completamente a individualidade e determina de modo imperativo o modelo que interessa a fim de manter o padrão de poder e anular todos os que rompem ou tentam romper com o modelo

<sup>1</sup> Classe de Japoneses tidos como impuros e inferiores, não possuem autorização para se integrar à sociedade “normal” Japonesa. Elias e Scortson usam esse exemplo no Livro *Estabelecidos e Outsiders* em comparação à sociedade fictícia de estigmatizadores (Estabelecidos) e estigmatizados (Outsiders) descrita na obra.



social. Sem falar que o estigmatizado passa a ser travestido de uma marca, um sinal de alerta, de ausência de produtividade, criatividade ou deformações éticas e morais.

Esse processo encontra-se bem presente no atual contexto de nossas escolas, pois vivemos numa sociedade capitalista, e tal lógica deve ser vista como grande influenciadora nesse processo de estigmatização dentro da escola, uma vez que, introduzem nas subjetividades formas individuais, modeladoras, evidenciando um processo de normalização do indivíduo, no sentido de enquadrá-lo às regras da sociedade sem questioná-las, e educar crianças em prol de adultos melhores, ou seja, rentáveis diante desse sistema que tem sede de produção.

A escola apresenta um discurso de formadora de cidadãos, mas na verdade é um discurso sobre cidadania carregado de uma subjetividade capitalista, que associa a cidadania aos bens que a pessoa possui, entendendo o cidadão como quem consome. Estado na verdade é um produtor de cidadãos passivos, não reivindicativos. Assim, com a falta de emprego, os trabalhadores desempregados não lutarão por seus direitos, deixarão de serem consumidores e logo serão considerados não cidadãos. Os seus direitos ficarão à mercê da filantropia, pois em uma sociedade neoliberal, os serviços fundamentais passam a serem privilégios, ou seja, o cidadão terá que pagar por saúde, emprego e educação de qualidade (SOUSA, 2008).

O estado institucionalizou a escola em prol da construção de sujeitos produtivos para o mercado. No entanto, a escola ao fazer uso de uma metodologia padrão imposta a todo alunado, sendo excludente no que se refere a reconhecer o carácter singular de aprender e de se desenvolver de cada indivíduo, passa a ser impositiva com suas ferramentas pedagógicas que cooperam de forma significativa para a estigmatização do aluno dentro da escola, aluno este em sua maioria, pobre e negro. É importante ressaltar que essa estigmatização gera consequências negativas marcantes para o indivíduo, pois, este passa a ser desacreditado e isso colabora para um processo de desmotivação no que diz respeito a estar inserido na escola, abrindo caminho para a evasão e o fracasso escolar.

Mas, se pensando em nosso atual contexto, como se dá o desenvolvimento da educação? Tais ferramentas metodológicas estigmatizadoras ainda se fazem presente no contexto escolar, infelizmente não nos encontramos tão distantes do que aqui foi evidenciado, sem falar que tudo quanto mencionado ainda se encontra enquanto forma mascarada, ou melhor, explícita em nossa atualidade.

De acordo com Patto (1992, p. 108)

[...] inúmeras pesquisas vêm mostrando, há muitas décadas, que a quase totalidade das crianças que não conseguem atingir o mínimo de escolaridade previsto em lei faz parte dos



contingentes populares mais atingidos pelo caráter excludente do capitalismo nos países do Terceiro Mundo.

A lógica que atua e atuava por trás do sistema educacional visava mascarar os reais motivos desse insucesso, fracasso ou evasão no âmbito escolar com explicações torpes, visando assim não se culpabilizar enquanto sistema opressor, mas culpabilizar os oprimidos (as crianças e suas famílias).

Já que a temática é educação-escola o que dizer dos educadores que atuavam e atuam enquanto profissionais desse sistema educacional que tem em vista modelar os sujeitos (os alunos) em prol de um ser universal, um trabalhador rentável no mercado capitalista? Não se pode também responsabilizar os professores pelas mazelas da escola pública, uma vez que, eles não passam de produtos de uma formação insuficiente, porta-vozes da visão de mundo da classe hegemônica e vítimas de uma política educacional burocrática, tecnicista e desconhecadora dos problemas que diz querer resolver.

A produção do fracasso escolar está assentada, em grande medida, na insuficiência de verbas destinadas à educação escolar pública e na sua malversação. Num país como o Brasil, é cada vez mais evidente que o Estado serve aos interesses do capital e investe em educação escolar somente na medida exigida por esses interesses. Falta de dinheiro significa educadores mal pagos e aí tem início uma cadeia de fatos cujo resultado último é a má qualidade do ensino oferecido (PATTO, 1992).

Diante de tudo que foi ressaltado abre-se espaço para pensar em um fazer pedagógico crítico, que mesmo diante de um sistema decadente e opressor se paute num processo educar-aprender que vise proporcionar que os indivíduos se apropriem de sua capacidade de se autoanalisar e se autogestar, ou seja, uma pedagogia que preze pela autonomia. Conforme já mencionado o objetivo aqui é fazer uma análise histórica e atual do contexto educacional, e a partir disso pensar num fazer pedagógico que esteja atento aos desdobramentos singulares de cada aluno. Como afirma Souza (2008), a escola precisa valorizar o meio cultural em que o aluno está inserido, trabalhar conteúdos que interessem aos seus educandos, permitindo assim uma ampliação de seus conhecimentos e isso somente é possível quando a escola realiza uma autocrítica.

### **3 O PSICÓLOGO ENQUANTO FACILITADOR EM PROL DE UMA PEDAGOGIA PAUTADA NA AUTONOMIA**

Diante do exposto, observa-se que em outro momento a psicologia foi significativamente influente no processo de estigmatização do aluno no contexto escolar, pois a mesma enquanto um saber científico trabalhou em prol da ideologia opressora, onde por meio da testagem psicológica, serviu como afirmadora dos “capazes e incapazes” na

realização de atividades, cooperando como um agente de exclusão social e de alienação, e esta atuação do profissional psicólogo/testólogo, ficou marcada na cultura escolar.

De acordo Valore (2008), as escolas, ainda resistem um pouco frente a uma proposta que não prioriza o atendimento de “alunos-problema”, representando um dos tantos espaços sociais de exclusão. E tal processo de exclusão merece uma atenção considerável, porquanto a exclusão explícita daquele que é diferente de algum modo, torna presente outras formas exclusão, a do desejo: Desejo de aprender, de ser, de ensinar, de criar. Dessa forma, ao excluir o aluno, o professor também se exclui e se aliena de si mesmo, de seus ideais, daquilo que se propôs realizar em seu trabalho.

Desse modo, a Psicologia tem muito a fazer, tanto no sentido de trabalhar para modificar essa ideia de “aluno-problema”, já que conhecemos os processos de produções sócio-histórica desse aluno, e tanto para modificar a visão da escola a respeito de sua atuação, já que no inconsciente escolar reverbera a ideia de que o psicólogo está ali para resolver problemas.

Cunha (1994, p. 7 APUD NEVES; ALMEIDA 2006, p. 85) afirma:

Acredito que a Psicologia através de uma ação profissional direta, tem um papel importante no sentido de contribuir para que a escola se transforme em um local propiciador de saúde mental, e não em um espaço que favoreça o sofrimento e a exclusão, o que, por vezes, se verifica nas escolas, particularmente aquelas mais localizadas nas regiões periféricas e que atendem populações mais pauperizadas da sociedade.

Neves e Almeida (2006) colocam que na atuação do psicólogo escolar, direcionado ao atendimento do aluno com problemas de aprendizagem é fundamental que os mesmos superem as práticas psicológicas conservadoras, que tratam o fracasso escolar como algo individual ou/e como responsabilidade de seu meio familiar. Expõe ainda que, para desempenhar um papel verdadeiramente importante na transformação contexto educacional, numa atuação direcionada a alunos com queixas escolares, se faz importante que o psicólogo conheça e reconheça os processos psicológicos e as condições culturais que embasam a transmissão, a aquisição e a construção do conhecimento, e assim, o sucesso e o insucesso da dinâmica ensinar-aprender.

[...] se há uma mudança a operar, trata-se da mudança na posição dos sujeitos (professores, alunos, pais, coordenadores...) em busca de sua autonomia. Autonomia para saber e decidir como se colocar frente às novas propostas de fazer que lhe são aconselhadas ou mesmo impostas. Autonomia para poder se posicionar quanto

ao lugar que lhe outorgam, de fora, os especialistas da educação, incluindo aí, os psicólogos. Autonomia como resultado de uma construção e de uma conscientização pessoal que culmine em um sujeito capaz de realizar uma escolha e de nela se implicar. (VOLARE, 2008, p. 111).

O objetivo aqui não é pensar um fazer do psicólogo dentro dos arranjos ideológicos, mas pensá-lo enquanto um facilitador em prol de um contexto escolar que preze pela autonomia de seus agregados (a comunidade escolar como um todo).

Portanto, o psicólogo escolar, enquanto um facilitador em prol de um fazer pedagógico que preze pela autonomia, passa a ser reconhecido como analista das relações e dos discursos institucionais, como profissional voltado à criação e à expansão dos canais de comunicação, podendo ele contribuir para o crescimento pessoal e profissional de todos os implicados no fazer educativo, possibilitando o aprofundamento das reflexões sobre os conceitos de educação, de escola, de aprendizagem, do papel do educador e da comunidade, das expectativas de ambos etc., bem como a circulação de discursos menos cristalizados, favorecendo o rompimento de estereótipos e a construção de práticas alternativas, onde o potencial criativo possa superar a pulsão de morte promotora dos processos institucionais de exclusão da subjetividade (VALORE, 2008, p. 113).

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do que foi visto, pode-se afirmar que o aluno não pode ser limitado ou enquadrado numa forma específica ou universal de ser, pois, este pode desdobrar-se em infindáveis possibilidades de ser no mundo, por isso, é necessária uma postura não padronizadora do comportamento, mas um convite ao coletivo para direcioná-lo de estratégias que facilitem o convívio com a diversidade, com o diferente, e isso partiria de uma autoanálise institucional no que diz respeito ao estabelecimento de regras do ensino convencional normativo vigente que estigmatiza o diferente, e isso carrega fortes influências histórico-culturais.

Portanto, propõe-se um olhar multifocal para o aluno, um olhar não estigmatizante, que o enxergue pelo prisma de sua dificuldade, e não o marcar com o selo de “aluno-problema”, mas sim, analisar os processos constituintes da dificuldade que afeta esse aluno a fim de delinear estratégias eficazes para viabilizar seu desenvolvimento.

O psicólogo escolar precisa conhecer os processos históricos no qual se sustenta e se perpetua o comportamento educacional, para que numa postura ativa frente às demandas da escola possa intervir de forma assertiva, identificando o que é problema do aluno e o que faz parte do processo de ensino/aprendizagem. Portanto, para não tomar medidas reducionistas passivas de superficialidade é necessário um olhar que vai além do problema, mas que englobe todo o contexto educacional. Dessa

forma, é preciso entender que o psicólogo é o meio de mudança para que esse novo fazer pedagógico possa acontecer, devendo olhar o sujeito dentro de uma perspectiva que permite com que este expresse sua subjetividade dentro de sua realidade, tornando possível a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento enquanto ser crítico.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, M. L. S. A repressão ao potencial criador. **Psicologia: ciência e profissão**. V. 9, n. 3, Brasília, 1989. p.11-13.

BITTAR, M; BITTAR, M. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum**, v.34, n. 2, Campo Grande- MS, 2012. p.157-168.

ELIAS, N.; SCORTSON, J. Ensaio teórico sobre as relações estabelecidos-outsiders. In: ELIAS, N.; SCORTSON, J. **Os estabelecidos e os outsiders**: Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Alemã, 2000. Cap. 1. p. 19-50. Tradução de Vera Ribeiro.

GOFFMAN, E. **Estigmas**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4.ed. Rio de Janeiro: ZTC, 2008.

LUENGO, F. C. A história da higienização no Brasil: o controle, a eugenia e a ordem social como justificativa. In: **A vigilância punitiva**: a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância. Assis, 2009, Cap. 1. p.18-34.

MELO, Z. M. Estigmas: espaço para exclusão social. **Symposium**, v.4, n.1, Recife, 2000. p.18-22.

MOYÉS, M. A. A. **A institucionalização invisível**: crianças que não aprendem na escola. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2001.

NEVES, M. M. B. J.; ALMEIDA, S. F. C. A Atuação da Psicologia Escolar no Atendimento aos Alunos Encaminhados com Queixas Escolares. In: ALMEIDA, S. F. C. et al. (Org.). **Psicologia Escolar**: ética e competência na formação e atuação profissional. 2.ed. Campinas: Alínea, 2006. Cap. 4. p.85-103.

PATTO, M. H. S. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Psicologia-USP**, v.3, n.1/2, 1992. p.107-121.

SAVIANI, D. **A escola pública brasileira no longo século XX (1890-2001)**. Curitiba, 2004. p.1-11. Acesso em: 5 set. 2015. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cb4he3/Documentos/Coord/Eixo3/483.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2015.

SOUSA, R. M. de. **O estigma na escola**: A produção do "aluno-problema". 2008. 74 f. Tese (Doutorado) – Curso de Pedagogia, Departamento de Educação, Faculdade de Formação de Professores da UERJ, São Gonçalo, 2008. Disponível em: <<http://www.ffp.uerj.br/arquivos/dedu/monografias/RMS.2008.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2015.

SOUZA, P. R.; FERREIRA, M. M. M.; BARROS, M. S. F. **História da criação da escola pública como instrumento da formação da educação burguesa**. Maringá-PR, 2009. p.488-498. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2475\\_1142.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2475_1142.pdf)>. Acesso em: 5 set. 2015.

VALORE, L. A. Contribuições da psicologia institucional ao exercício da autonomia na escola. In: SILVEIRA, A. F. *et al* (Org.). **Cidadania e participação social [online]**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p.105-114. ISBN: 978-85-99662-88-5.

---

**Recebido em:** 29 de fevereiro de 2016

**Avaliado em:** 1 de março de 2015

**Aceito em:** 3 de março de 2016

---

- 
1. Discente do curso de Psicologia do Centro Universitário Tiradentes – UNIT / AL. E-mail: debychrisalves@gmail.com
  2. Discente do curso de Psicologia do Centro Universitário Tiradentes – UNIT / AL. E-mail: jacyaraf.melo@gmail.com
  3. Discente do curso de Psicologia do Centro Universitário Tiradentes – UNIT / AL. E-mail: wagnersouzar@hotmail.com
  4. Discente do curso de Psicologia do Centro Universitário Tiradentes – UNIT / AL. E-mail: deia-82@hotmail.com
  5. Discente do curso de Psicologia do Centro Universitário Tiradentes – UNIT / AL. E-mail: christian\_oi10@hotmail.com
  6. Psicóloga e Docente do curso de Psicologia do Centro Universitário Tiradentes – UNIT / AL. E-mail: sandra.lamenha@gmail.com